

DAS NARRATIVAS ESCOLARES, À PEDAGOGIA DO DESEJO

Fernando José Monteiro da Costa¹

RESUMO

Pode a sala de aula ser um lugar de brincar? E se for, qual é o papel do professor? Que representa a sala de aula, no presente contexto educativo? Que recursos, formação de professores, arquitectura espacial, devem estar presentes quando se trabalha em sala de aula? Como aprender a observar fenómenos de um modo não categórico, confinados a um espaço pequeno, sobrelotado e deficientemente arquitetado como sala de aula? Como transformar o espaço de aula numa espécie de *processador de ideias poderosas*? Estes são alguns dos princípios teóricos que presidem à compreensão da importância da sala de aula e que merecem, após anos de prática pedagógica, uma abordagem conceptual, de modo a que se ponhere uma reflexão sistémica sobre o seu enquadramento e funcionamento. Uma observação atenta, ao longo dos anos, pode ajudar à compreensão do lugar da sala de aula, no contexto educativo. Os sucessos educativos não se colocam, simplesmente, nas grandes práticas pedagógicas, nas correntes teóricas enquadradoras, pelo que é de considerar o espaço de aprendizagem, como a sala de aula, como um dos seus facilitadores.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sala de aula. Controlo simbólico.

FROM SCHOOL NARRATIVES TO THE PEDAGOGY OF DESIRE

ABSTRACT

Can the classroom be a place to play? And if so, what is the role of the teacher? What does the classroom mean in this educational context?

1. Doutor em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/colaboração eventual/colaboração com o Centro de Investigação/CITCEM. E-mail: fjmcosta@iol.pt

What resources, kind of teacher training and space architecture must be present when working in the classroom? How to learn to observe phenomena in a non-categorical way, when confined to a small space, overcrowded and poorly architected as a classroom? How to transform the classroom space in a kind of processor of powerful ideas? These are some of the theoretical principles which underpin the understanding of the importance of the classroom, and they deserve after years of teaching practice a conceptual approach, so that further consideration of a systemic reflection can be made on its framework and operation. Close observation over the years can help understand the place of classrooms in an educational context. Educational achievements do not emerge simply from great teaching practices, or the prevailing theoretical currents; one has to consider learning spaces, as the classroom, as one of their facilitators.

Keywords: Learning. Classroom. Symbolic control.

NARRATIVAS ESCOLARES

Os cenários escolares sucedem-se em ritmos complexos e diversos, conformando uma trama polirrítmica e policromática. O traquinar permanente dos alunos, na mescla dos seus ruídos e silêncios, bulícios e gritarias, que se juntam aos afazeres apressados dos docentes, num conjunto exaustivo e unívoco de emoções, atravessam a escola, apropriando-se e reconstruindo o projeto educativo escolar, que muito pouco vezes, se traduz num projeto político educativo, em modo de experimentação, de recreação e de invenção, pois, “lo que sucede en la escuela tiene que ver, casi siempre, com lo que les sucede a docentes y estudiantes” (SUÁREZ, 2003, p. 8). O ambiente escolar é fruto de sequências aleatórias de encontros, de ações diferenciadas, de sentimentos que surgem ou se improvisam na dinâmica escolar, sendo a maior parte do tempo “el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañam a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales” (idem). As narrativas escolares, as experiências vividas e a memória

pedagógica, enfim, as histórias sobre a escola, são relatos importantes que contextualizam o espaço escolar e ajudam a reinterpretar as impressões na e sobre a escola, permitindo uma compreensão de como as pessoas e os grupos se organizam e se conflitam e como a experiência da escolarização assume diferentes significações, no texto e no contexto.

Deste modo, as histórias escolares e os relatos educativos – sobre os quais, os docentes não estão, muito, habituados a produzir – constituem materiais essenciais e insubstituíveis, para dar a conhecer o que fazem, o que sentem e o que pensam, todos aqueles que habitam (n) a escola. O espaço-escola deve, pois, ser testemunha de vida e não uma certificação para a *necrose* da comunicação. Deve assentar num plano de pormenor racional, que apele e interpele, mas que não repele, porque só, assim, se pode construir a memória pedagógica da escola, no que ela tem de circulação de ideias e de práticas pedagógicas, num “vaivém entre a casa e a escola que leva todos os dias para a rua, milhões de pequenos mensageiros ou melhor, agentes duplos, portadores involuntários de muitos mal-entendidos” (JONCOUR, 1977, p. 12). Estas viagens representam uma cadeia notável de ensinamentos que a escola e as narrativas à sua volta devem saber equacionar. A escola é um lugar onde se sucedem coisas divertidas, onde se tropeça com perspectivas de vida, mas também, um lugar onde “unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices” (JACKSON, 1996, pp. 43-51). As rotinas escolares, os afãs quotidianos e o modo como são pensados e vividos por alunos e professores, desencadeiam contrastes e paradoxos, mas também, pode, na escola, encontrar-se lugar para a celebração da imaginação, como instrumento apropriado da interpretação, da forma como os alunos sentem e abordam a sua experiência escolar.

A memória pedagógica tem um espaço de enorme abrangência, pois, é na escola que os alunos passam a maior parte das suas vidas e onde se cruzam com os melhores e os piores dos tempos. Se se considerar que um ano lectivo ronda, aproximadamente, os 210 dias e estes multiplicados por 6 horas diárias de aulas, perfaz um total de 1260 horas num ano escolar, sob a tutela de professores, conclui-se

que “al margen del sueño y quizá del juego no existe outra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela” (idem). Mas se entendermos que passamos, quase, 30 anos dentro de uma escola, então, aquele valor subirá a níveis impenetráveis. À semelhança, também, se admitirá que, para além do quarto de dormir, não existe um outro local em que o aluno passe tanto tempo, como na aula.

Então, a aula, ou se preferirmos, a sala de aula, surge como um lugar muito especial, espaço de encontros e desencontros, lugar de diálogo e de incomunicação que, por vezes, se assemelham a igrejas e a salas de hospitais. Curiosamente, quantas das vezes, os alunos, no meio de uma massa, se sentem sozinhos e perdidos, o que nos faz questionar, mais profundamente, sobre a utilidade de uma sala de aula. Há que os ensinar a viver no meio de massas, pois, a grande parte das atividades fazem-se com outros ou na presença de outros e isto conduz-nos a uma ideia frágil do conceito de aula, ou pelo menos, ambígua, ou então, como define Álvaro Gomes, tem “uma significação paradoxal e dilemática: a ideia de um espaço marcado e limitado, por um lado, e a ideia de liberdade e de segurança de ação e de movimentos, por outro” (GOMES, 2003, p. 14). A aula tem de constituir um espaço de conforto, um local onde a gestão de emoções faz sentido, vivendo, no entanto, os alunos numa linha tênue entre o simbolismo de um lugar de afirmação e um espaço de tirania, entre um lugar que desafia a criatividade e momentos de reprodutividade rotineira, estes, dispensáveis. Apesar de a escola ser um lugar de uma mestiçagem clara de confluências, em que a divisão entre o débil e o poderoso está, claramente, traçada, mas onde, também, as práticas se consubstanciam em valores distintos da essencialidade humana, ela tem-se reavaliado, fundamentalmente, através da aula, num princípio hermenêutico da ação, questionando, agora, Gomes, “como é, então, possível aceitar que, por um certo resvalar semântico, tantas vezes a *aula* degenere em jaula, quando ela é, por excelência, um caminho indic(i)ador de vida e de liberdade?” (idem, p. 17).

Também, já Coménio alertava para esta questão, fundamental, do processo de ensino e aprendizagem e para o facto de, provavelmente-

te, a escola ser considerada a *câmara de tortura das inteligências*, quando escrevia que “a maior parte e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida” (2006, p. 157). Daqui, se deduz da importância da aula, como espaço, como símbolo e como lugar da memória pedagógica. Por- que ela representa uma experiência e uma estratégia de poder, um discurso pedagógico complexo baseado na linguagem e no silêncio, como base da reconstrução das vidas de alunos e professores.

Curiosa se torna, por isso, a afirmação frequente dos alunos, quando são perguntados “*Onde vão?*”, a que a resposta é imediata e mecânica: “*Vamos às aulas*”. Verifica-se que, neste caso, *escola* e *aula* são o mesmo, existe uma identificação total das duas identidades, não se valorizando ou desvalorizando uma delas, antes pelo contrário, a realidade é uma e vive-se, fundamentalmente, dentro da sala de aula. Mesmo que nos dias de hoje, a sala de aula tenha uma arquitetura diferente da de alguns anos, o certo é que, no subconsciente, permanece a ideia de uma sala de aula construída numa lógica de dois níveis, o do professor e o dos alunos. Se isolarmos as componentes essenciais da aprendizagem numa sala de aula, porque é aqui que ela se concretiza na sua essencialidade e através dela se atinge as finalidades imputadas à escola, pelo menos, no sistema educativo que vivemos, verifica-se que a aula se arquiteta numa encruzilhada entre currículo, professor e manual escolar. Persiste uma espécie de *pedagogia mandada* centrada num gueto esquisito, que cria ardis e abismos imprevisíveis, que parece contrariar o sentido florescente de uma democraticidade de baixo para cima e de dentro para fora, portanto, da sala de aula para a escola e desta para a comunidade como um todo. Ainda, mais se torna interessante, mas preocupante e regressando á ideia de Gomes, *uma aula, como uma jaula*, verificar que, fonologicamente, o *vamos às aulas*, se transforma, inesperadamente, em *vamos às jaulas*.

Decisões inapropriadas sobre o desenvolvimento curricular e a sua implementação, a natureza dos materiais curriculares, nomeadamente, os manuais escolares e sobre as suas dinâmicas relacionais, podem conduzir a vivências frustradas e a aprendizagens deficitárias

na sala de aula, pelo que, as aulas “tienen que llegar a ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las atitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes viven” (SANTOMÉ, 2003, p. 59). Para isso, a sala de aula deve revelar-se como um lugar em que as experiências dos alunos devem incluir-se nos princípios curriculares adoptados, para serem revisitadas sempre que necessário, porque é possível “convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiendo-se optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán” (idem).

É, sobretudo, na sala de aula, que os alunos pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos dão conta que as suas experiências, os seus sentimentos e tradições, mesmo que não importantes para si mesmos e aos olhos de uma parte da sociedade, podem resultar em princípios reflexivos, que lhes aumente a autoestima e lhes valorize a cidadania. Não é que todos os assuntos tratados no interior da sala de aula cheguem a ser os mais relevantes para serem ensinados, mas porque se trata de um espaço onde os alunos mais tempo vivem, também será nele, que o processo educativo se exponencia e através do qual, “las personas pueden capacitar-se para percibir sus propios valores y, logicamente, también sus defectos y de qué manera hacerles frente” (ibidem, p. 58).

Por tudo isto, a sala de aula não pode ser considerada, apenas, como um espaço físico, que acolhe e que dá a segurança possível, mas a que se sucede uma acção mecânica de vazadura de informações, antes, se transforme no privilégio da organização e da relação, numa conjugação singular que transporte todos os seus utentes, à criação intelectual e à mudança comportamental. Deve ser conferida à sala de aula a capacidade de agir como o *experimentum crucis* das práticas escolares humanizadas. E é neste contexto, neste misto complexo de desejos e insatisfações, neste cruzar de emoções e sensibilidades, que devemos atentar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, nos materiais a envolver, na configuração arquitetural da sala, na sua luminosidade, no conforto ou desconforto das mesas,

etc. Não podemos alimentar a ideia de que a escola esteja nucleada pela sala de aula e pelo manual escolar, numa ação flutuante de per-versão e aversão, mas raramente de transformação.

UMA PEDAGOGIA DO DESEJO

Educar implica ajudar cada aluno a sentir-se útil, portanto, ator da construção social, de modo a que ele possa arquitetar a sua própria visão do mundo, na base da organização de informação disponível e daquela outra que virá a descobrir, bem como, lhe permita “que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidárias” (ibidem, p. 109). O mundo de hoje, num tempo em que as relações multilaterais são determinantes do processo de desenvolvimento, tem necessidade de encarar o cidadão como essencial para a explicação da sociedade, do mundo, oferecendo argumentos a uma melhor contextualização da permanente reivindicação de um espaço, onde todos possam estar juntos, “en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia*, pero nunca *la diferencia de derechos*” (ibidem).

O mundo celebra-se através de um conjunto organizado de relações significativas e interindividuais, em que cada realidade é vivida, sentida e expressa por cada indivíduo, numa ação que o leva em direção ao outro. A intensidade deste encontro depende de mil variáveis, acontece no desejo íntimo de um envolvimento completo e a ampliação simbólica de um ato criativo, propriamente dito, dá-se por uma percepção reflexiva do exercício da harmonia. E aqui, a sala de aula aparece-nos com uma determinância acrescida, devendo conduzir a experiências únicas e de grande profundidade, em que se estabelece vínculos entre a criatividade e a construção do conhecimento, aspiração que deveria evitar o saqueamento de direitos ao acesso de oportunidades. Oportunidades que se concretizam pela vivência da beleza, pelo compromisso do entendimento do mundo, pelo exercício de um pacto de cidadania.

Numa época em que se assiste a uma complexificação da escola e dos processos educativos, num tempo em que as tecnologias de informação, comunicação e criação ganham relevo acrescido e em que a tecnologia do audiovisual se introduz nos processos de ensino e aprendizagem de modo relevante, cabe, agora, à sala de aula, em todo o contexto de escola, sem prescindir das funções que lhe são atribuídas por tradição – *a transmissão de conhecimentos, espaço de socialização, encontro de expectativas e um reservatório de exercícios* - novas prioridades operativas, dando resposta às recentes expectativas dos alunos, tais como, “desenvolver hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (GÉRARD, 1998, p. 15). A sala de aula não deve, nem pode, ser considerada como um mero espaço físico, nem tão pouco, uma espécie de extensão do professor, onde ele debita informações e acumulam instruções, sem que os alunos possam ter acesso, imediato, ao conhecimento e à sua utilização criativa. Não é um instrumento formal e muito menos, um local burocratizado, mas acima de tudo, a sala de aula deve modelar-se, organicamente, numa conjugação de esforço, produção de conhecimento e transformação comportamental.

O novo tempo que se vive, utilizando o aforismo de Zygmunt Bauman, de *modernidade líquida*, em que a liberalização, a flexibilização e a crescente *fluidez das atitudes* faz com que as relações coletivas se desestremem e estejam descoordenadas das ações políticas coletivas, incidindo a sua influência na matriz escolar, na gestão do tempo escolar e na, própria, natureza dos recursos educativos utilizados. Para Bauman e acerca do leve e do líquido, escreve no prólogo do seu livro *Modernidade Líquida*, que “os fluidos movem-se facilmente... diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – de encontro com os sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos” (BAUMAN, 2001, p. 4). É com naturalidade que Bauman encara a modernidade num novo quadro cultural, de mudanças rápidas e radicais e em que a fragilidade dos vínculos sociais é aspecto mais relevante da realidade de hoje, afetando a busca de soluções coletiva para problemas coletivos. A dissolução dos sólidos – considerando estes, como as

posições confortáveis, estruturadas e mais persistentes – “destraba toda la trama de las relaciones sociales, dejádonla desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta” (BAUMN, 1999, p. 5). A metáfora de Bauman da liquidez marca a passagem de uma vida segura para uma vida precária, de uma vida em que não mais se fala de valores eternos e estáveis mas sim, de acontecimentos que se vão repetindo no tempo, de modo flexível e volúvel, asserções verificadas, nos dias de hoje, em contexto escolar e com reflexos na natureza dos discursos e dos recursos educativos. Existe uma espécie de espuma que vai marcando o novo tempo, num universo de pluralismo e de multiplicidades de relatos e invenções. A *dissolução dos sólidos* é um acto permanente essencial para “la tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso” (idem, p. 6). Na óptica de Bauman, o espaço e o tempo ganham nova relação e tornam-se, mesmo, independentes ou do outro. Graças às características de flexibilidade e de capacidade de expansão de que estão armados os conceitos da vida actual, “el tiempo moderno se há convertido, primordialmente, en la arma para la conquista del espacio” (ibidem, p. 9). O conceito relacional espaço/tempo tem sido considerado como uma unidade rotinizada, significando horário, trabalho, segurança, sendo que doravante, o tempo tornou-se independente, ganhou uma diferente dimensão, é individualizada e extraterritorial. Exemplo disso, é a velocidade da comunicação de hoje, as novas tecnologias que transportam num ápice as informações e desloca o homem a velocidades, dantes inimagináveis. Esta alta velocidade impede, de certo modo, de o homem se deter para aprofundar o conhecimento, para o que a escola tem contribuído na sua avalanche de produção legislativa burocrática, o exagero do número de disciplinas e a proliferação da produção de conhecimento, sem tempo de reflexão sobre a natureza desse, mesmo, conhecimento. Bauman exclama que foi dado “el definitivo golpe fatal” (ibidem, p. 10) na dependência do espaço.

Bauman não oferece qualquer elenco de respostas aos problemas que coloca, mas tão-somente, enfrenta-os com leituras diversas e que ajudarão a melhor compreender o nosso mundo, mesmo sem estarmos, completamente, de acordo com ele. De facto, os ambien-

tes *sólidos* e os ambientes *líquidos*, alertam-nos para as mudanças culturais que acontecem e nos seus reflexos na vida de afectos e de sentimentos humanos. Bauman reafirma a necessidade de se repensar os velhos conceitos e de como, para eles, se encontrar “un funeral y una sepultura decentes” (ibidem). A modernidade pode significar muitas coisas, mas também, a possibilidade da criatividade ter uma palavra relevante na emancipação do homem. Ora, a fluidez do pensamento que orienta a vida do homem moderno, leva a que o tempo, agora, *como unidade independente do espaço*, se amplie permanentemente, permitindo “pasar, cruzar, cubrir... o conquistar” (ibidem).

O pensamento de Bauman interessa-nos na medida em que o reexame das ideias actuais é aconselhável, mesmo que a dicotomia entre *sólido* e *fluido* constitua uma faca de dois gumes, pois, só assim, a aquisição de novas ideias pode alterar a matriz sólida dos pensamentos conservadores. Vive-se um tempo de procura de novas matrizes para a criatividade, demanda-se distintos percursos em que o homem se deseja assumir o dono do seu destino, num diálogo com o espaço, mas em que este não se preencha com *não- espaços*, difíceis no seu processo de negociação, porque nada mais flagelante do que escrevermos em lugares físicos, mas ausentes na sua efectância, pois “empty spaces are first and foremost empty of meaning” (Bauman, 2007, p. 103). Um risco que o trabalho em sala de aula assume, em que a ação se deve centrar num constante ato de negociação entre os seus participantes – professores e alunos – único meio para se experimentar a criatividade e se partir para a construção da rotina das atividades, não como tópico repetitivo, mas antes, como ritmo de aprendizagem flexível, seguro e significativo. Mas este patamar só se alcançará ou só se recriará se, em contexto de sala de aula, se utilizar o *método socrático*, quando o aluno não se acomodar aos conhecimentos adquiridos e o professor ativar a sua participação. A canalização da curiosidade pode ser realizada através de diversos meios, por jogos ou por resolução de problemas, mas a interação entre aluno, professor e recurso educativo, é base a partir da qual se estrutura o processo de aprender e conhecer. Estamos imersos num cenário sócio-cultural caótico e complexo,

onde tudo se relativiza e em que a velocidade se arroga como um dos paradigmas essenciais de toda a modernidade, tal como evidencia Rushkoff, “o grau de mudança a que as três últimas gerações se submeteram, compara-se com o de espécies em mutação. (...) O homem evoluiu, significativamente, durante o tempo da vida de uma pessoa e essa intensidade de evolução não dá sinais de redução” (1999, p. 9).

A sala de aula não pode continuar na arqueologia de um sistema, que está a ficar sem sentido, tem de se refundar como uma ideia poderosa no todo do sistema educativo e funcionar como uma espécie *de processador de ideias poderosas*. Exige-se maior amplitude e profundidade às práticas em contexto de sala de aula, pese o fato da ausência de formação da maior parte dos docentes e educadores e da deficiente utilização de muita da tecnologia pedagógico-didática, convivendo-se, ao mesmo tempo, com o global e o local, de modo se compreenda que cada ação e reação individuais podem interferir no todo, transformando as aquisições em conhecimentos significantes, sob o conceito de uma pedagogia do desejo: de saber, de conhecer, de se emocionar, de criar, para poder aprender.

Recebido em: Março de 2012

Aceito em: Abril de 2012

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. In: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf, 1999.
- BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**, Great Britain, Polity Press. 2007.
- GÉRARD, F. et all. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.
- GOMES, Á. **A Aula**. Porto: Porto Editora, 2003.
- JACKSON, P. **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- JONCOUR, P. **A escola, uma máquina devorante**. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

RUSHKOFF, D. Um jogo chamado Futuro – como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTOMÉ, J. T. A Educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.